



TITLE:

## 第2章ディベート型シンポジウム によるファカルティ・ディベロッ プメント:具体的実行計画とファカ ルティ・ディベロップメントとし ての位置づけ

AUTHOR(S):

荒木, 光彦

---

CITATION:

荒木, 光彦. 第2章ディベート型シンポジウムによるファカルティ・ディベロップメント:具体的実行計画とファカルティ・ディベロップメントとしての位置づけ. 京都大学高等教育叢書 2001, 12: 5-16

ISSUE DATE:

2001-12-27

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/53661>

RIGHT:

## 第2章 ディベート型シンポジウムによる ファカルティ・ディベロップメント

——具体的実行計画とファカルティ・ディベロップメントとしての位置づけ——

荒木 光彦

### 2.1 まえがき

京都大学工学部では、1999年4月以来、新工学教育プログラム実施検討委員会を作って、工学部教育の諸問題について、特に実施を視野に入れた検討を行ってきた。その結果として、2000年12月より、アンケート方式による「学生による教育評価」を実施し、2001年3月19日より、その結果を検討する形でのシンポジウムを行うこと計画している。このシンポジウムは「ファカルティ・ディベロップメント（以下、FDと略称）」を目的としたものである。本稿の第1の目的は、この企画の背景・目的・具体的実行計画を説明することである。また、第2の目的は、FDの中における、本活動の位置づけを試みることである。同時に、FDの必要性とあり得べき内容についても言及したい。

以下、次の順序で述べていく。まず、第2節～第4節で、今回試みようとしている「学生の教育評価を使ったディベート型（以下、DB型と略称）シンポジウムによるファカルティ・ディベロップメント活動」の具体的内容を説明する。続いて、第5節で中等教育との比較でみたFDの背景、第6節で現時点におけるFDの必要性と課題、第7節で今回のFD活動の位置づけ、およびDB型シンポジウムという形をとる理由などを説明し、第8節をあとがきとする。

### 2.2 学生による教育評価の手段として用いたアンケートの構造

学生による教育評価は、無記名筆記式のアンケートによって行った。アンケートは第Ⅰ部と第Ⅱ部から成っている。

（第Ⅰ部）

第Ⅰ部は個々の授業に関して質問するもので、講義式の授業を想定して作成されている。前半の質問は授業進行中・終了後のどちらにも使えるもので、後半は授業終了後に使用するものである。質問の主旨は次の通りである。

（前半：授業内容の個別評価）

質問 1～3 : 出欠状況（出欠割合、出席動機、欠席理由）

質問 4～7 : 授業の評価（面白さ、わかり易さ、その要因）

質問 8～10 : 勉学状況（予習・復習・質問）

質問 11 : 教官についての評価（授業へのとり組みの印象）

(後半：授業結果の個別評価)

質問 12～13 : 試験の評価 (難易度, 結果)

質問 14～16 : 授業の成果 (どの程度のものを得たか)

(第Ⅱ部)

第Ⅱ部は学科・コース (以下、単に学科と言う) のカリキュラム全般に関するものであるが、学生の科目選択過程や学年進行に伴う勉学状況に立ち入った広い範囲の質問を含んでいる。質問の主旨は次の通りである。

質問 1～4 : 学生の目的意識と受講登録・受講状況

質問 5～8 : 授業に直結したレベルのテクニカルな問題 (試験日程, レポート出題回数, 実験・演習・実習に関連する諸問題, アドバイザーなど)

質問 9～11 : 学科の教育プログラムと学生の勉学意欲・能力との整合性 (「つまづき」の原因, 学年別の「忙しさ」など)

アンケート全体を通して自由記述欄を数多く設けて、質問や選択肢がカバーしていない広範囲のテーマについて意見を汲み上げられるようにした。上記以外にも、第Ⅰ部前半では予習・復習時間、第Ⅱ部では基礎科目群 (数学・物理・化学) の重要性の認識、教養科目群 (人文社会系, 語学, スポーツ実習など) の位置づけ、現場見学・実習, 研究室分属, 卒業研究指導, 発表練習, 工学論理・技術英語などについての質問が考えられるが、アンケートの解答に要する時間と、集計の手数を考えて今回は省略している。

## 2.3 シンポジウムの形式と目標

時系列的順序としては逆になるが、シンポジウムの形式と目標について先に説明する。

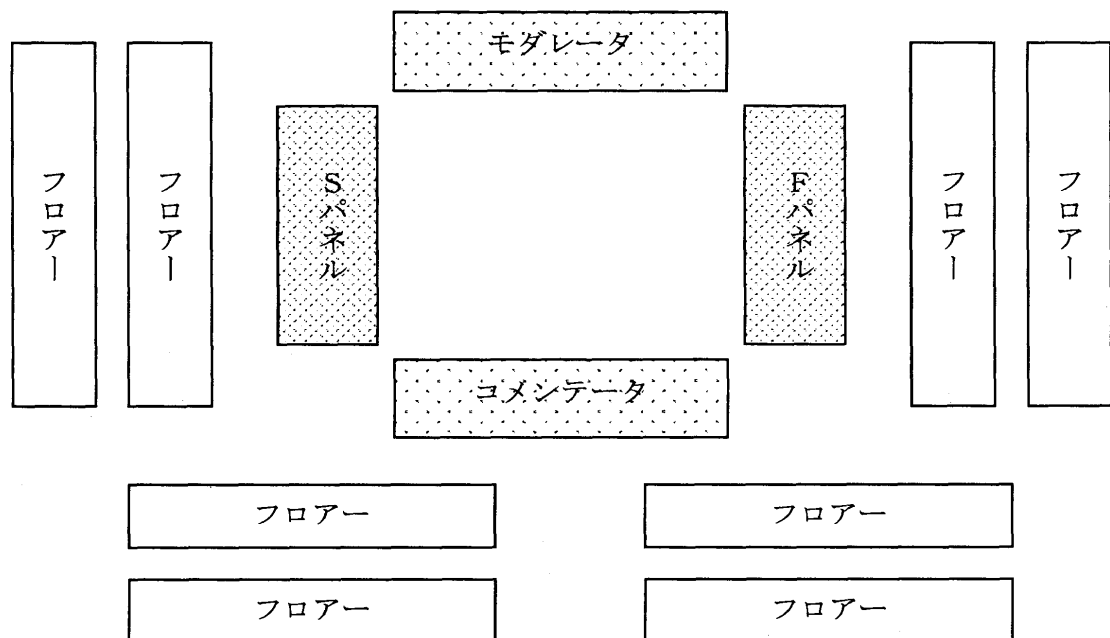


図1 シンポジウム会場配置

シンポジウムは、司会チーム（モデレーター）と評価チーム（コメンテータ）が対面し、その左右側面に学生側パネラー（S パネル）と教官側パネラー（F パネル）が位置する形のスクエア・テーブルで行う。各チームはそれぞれ3～4名で構成する。モデレータについてはその中の1名が司会の任に当る。モデレータはシンポジウム世話人とする。S パネルとF パネルは、対象学科の教官および他学科の教官で構成する。コメンテータは、工学部教官、学内の高等教育の専門家他およびアンケートの対象となった授業の担当者とする。シンポジウムには、上記の4チームのメンバー以外に、工学部教官および教育関連事務官のフロアー参加を求める。フロアー参加者は、パネル・テーブルの周囲に着席する。

S パネルは学生の立場に立って問題を提起し意見を述べる。F パネルは教官の立場から解答し、事情説明・反論・解決策の提示を行う。シンポジウムは、モデレータの調整の下でS パネルとF パネルが討論を進める形で行い、一般参加者からの発言も状況に応じて受け付ける。シンポジウムの最後にコメンテータが評論およびまとめを行う。このシンポジウムはディベート形式をとるものであるが、その性格は通常のディベートと異っている。すなわち、通常のディベートでは1つの命題に関して肯定・否定の両チームが論点をつくり、フロアー参加者が参加者自身の態度を決め、（多くの場合コミュニティとしての）結論を導くことを目的としている。これに対し今回の試みは、特定の命題を提示して肯定・否定を争うのではなく、つぎの3点を主たる目標としている。

- ① 学生と教官の立場から教育の色々な側面を論じ、問題点をリストアップすることにより、関係者が問題の所在について共通の認識を持つ。
- ② リストアップされた問題点について学生・教官の認識・理解の「共有」と「ずれ」を検証する。特に後者を重視する。
- ③ 可能であれば、学生・教官双方が納得できる解決策を求める。

さらに、この活動を通して、教育についての教官間・学科間の対話を深化させることが副次的効果として期待される。ゲームの理論にたとえば、対抗的ゲームではなく協調的ゲームを目指すものと言えよ。今回のシンポジウムは、初めての試みであり、時間も限定されているので、上記3項目の中の②まで進めることを予定し、③は各学科における検討にまかすべきと考えている。もちろん、③についての発言も歓迎するものとする。

議論の内容面およびシンポジウム自体の位置づけについては5節以降で述べる。S パネルとして学生の参加を求めることも考えられるが、今回は教官でチームを構成し、その代行をするものとした。これは、教官と対面して着席した普通の学生に冷静かつ忌憚のない発言を期待することは難しいという観点、およびシンポジウムが教育評価に重きをおくものではなく、ファカルティディベロップを目的としたものであるという観点の2つによる。また、コメンテータとして外部の有職者（企業、他大学、その他など）を招くことが望ましいが、予算等の措置が必要であり今後の課題である。

## 2.4 シンポジウムの準備

以上のシンポジウムを行うにあたって、次の準備をする。選択式の解答部分については、

棒グラフで意見分布を集約した資料を作る。記述式解答については、類似事項に関する意見を集め、可能な限り論点を整理し主張を要約する。集約の結果をみて、特に注目すべきテーマ（選択式、筆記式双方について）をひろい上げる。以上は、それぞれの学科担当のSチーム+Fチームにモデレータが協力して行う。コメンテータの中の当該授業担当者には適宜協力を求める。

シンポジウム当日までに、選択式解答についての棒グラフおよび記述式解答の集約結果を資料として準備する。資料は、パネラー全員にあらかじめ配布する。準備が間に合えば、フロアー参加の希望者にも当日配布する。

以上の整理のあと、Sチームは主として注目テーマについての学生の意見を解析し、論点を整理する。棒グラフ化した解答についても、傾向等からなるべく学生の主張・期待などを読みとる。また、Fチームは教官の立場からの意見を整理する。これらの整理は、ディベート時の発言のためのチームとしての準備であり、必要に応じてメモを作ることであっても、それを配布する性格のものではない。また、なるべく各チーム独立で行い。とり上げるテーマの連絡以上に論議の内容をあらかじめ打ち合わせることは原則として行わない。

## 2.5 ファカルティ・ディベロップメントの背景 —— 中等教育との比較において

シンポジウムの主旨を明らかにするため、FDの背景の1つについて考察しておく。

FDは、個々の教官の教育技術の向上、個々の科目における新しい教育手段の開発など、教育システムの構成要素レベルのものと、学科における全体的カリキュラムの立案・維持・評価・革新、教育理念・目的・目標・方針の可視化・成文化などの作業、さらにはそれらの内容を継承し作業を継続するシステムの確立といった教育集団レベルのものの2つに大きく別けて考えることが出来る。前者を「要素レベルのFD」、後者を「組織レベルのFD」と呼ぶことにしたい<sup>†</sup>。今回行ったアンケートの第Ⅰ部が講義型授業に限定した要素レベルの評価、第Ⅱ部が組織レベルの問題の一部についての評価になっている。

---

<sup>†</sup> ここでは、FDという課題について、その内容を2つに分類してみたが、FDと密接な関係にある教育評価については

- 1) 教室での「具体的教授活動」に対する「授業評価」、
- 2) 実験・実習などでの学生指導、オフィスアワーでの対応などを含む「教員の教育活動全般」に対する「教育業績評価」、および
- 3) 「大学の教育活動全般」に対する「組織的教育評価」

という3階層にとらえる観点がある（大山：「21世紀の大学・高等教育を考える」、東信堂、2000年）。上記中の2)の「教員業績評価」は、本活動の課題に含めていないので、類別においても上のような差が生じている。2)の観点を視野に入れるか否かは、教育評価をどう使っていくかに関連した大きな問題である。

### 2.5.1 要素レベルの FD

要素レベルの FD の主要内容の 1 つである教官個人の授業技術という点を考えておく。その手掛りとして、中等教育（中学・高等学校）における状況と高等教育（大学・大学院）の現状とを比較してみる。

中学校の教員の場合には、まず教職免許を取得するために、専門とする学科内容の習得に加えて、教職の意義（教員の役割・職務内容などを含む）、教職の基礎理論（教育の歴史・思想、生徒の心身の発達、学習課程、教育に関する社会・制度・経営的問題）、教育課程と指導法（教科教育法など）、および生徒指導・教育相談・進路指導に関する科目を履修し、さらに総合演習（総合的科目の指導のため）および教育実習が要求される。また、介護経験も免許取得の要件となっている。教員となった初年は、経験者の直接指導をうけながらクラスを担当する。さらに、3 年次研修、5 年次研修などをかさねて、ほぼ 10 年で 1 人前になると言われている。研修内容には個々の教科内容の深化と教科教授法の向上も含まれるものの、かなりの程度、クラスのまとめ方、生徒への対応などに重点がおかれる。

高等学校教員の場合には、大学在学中に履修すべき科目の種類は同様であるが、重点が教科内容の方に移動している。また、教員となってからは、オフィシャルにはシステムとしての研修が要求されておらず、教科内容に重点をおいて、自主研修が行われている。

以上に対し、大学・大学院（以下、単に大学という）の教官については「教官免許」なるものがない。何故そうなっているかについては、大学の自治、大学成立の歴史など色々な要因があろうが、ここでは FD に関連した側面で考えておく。まず、中等教育の教職免許の中で要求されている「学科内容」と「教職の意義」の理解については、教官人事の審査で保証されるものと見なせる。その他の項目については、次のような観点で「免許」を要求する必要がないと「された」と解釈できる。

(1) 大学生は大人である（⇒「自学自習」の原則）。

(2) 最高学府である大学の教育は研究と一体として与えられるべきである（フンボルト主義）。

もう少し詳しく解説すれば次のようになる。大学における学習は、学生が自ら専門分野を選択し、自ら科目を選択し、自らの意志で学ぶものである（自学自習）。教官はそのプロセスをみだりに「指導」する必要はない。むしろ、それによって学生自らのダイナミズムに恣意的な影響を与えるのは好ましくない。一方、中等教育で行われている生徒指導・教育相談・進路指導などについても、各教官が自分の側から働きかける必要はない。大学生は大人であるから、これらの面で特定の教官との対話を必要とすれば、学生側から教官にアプローチするであろう。それに対しては、教師と学生といういわば上下の関係でなく、対等の人格として対話に応ずることが望ましい。以上より教職の基礎理論、および生徒指導・教育相談・進路指導に関する知識・経験を「特に（一般教養という枠を越えて）必要な技能」として要求する根拠はない。一方、大学では最先端の研究と一体となった教科内容を教授するのであるから、その内容・教授法については各教官が当該分野の専門家として責任を持って設定・開発せざるを得ない。他者がそれについて「あらかじめ教育し免許

を与える」ということはあり得ない。以上より、大学教官としては、当該講座を担当するにふさわしい研究業績を有し、一般の社会人として要求される程度の人格・識見を有し、かつ教育に熱心にとり組む人物であれば良い。すなわち、現行の教官選考をパスすることがすなわち「教官免許有資格である」こととしてよい。

もちろん、以上は、大学には「教官免許が必要な」とされたことについて、あえて説明を試みたものである。それが現実の、特に 2001 年という時点における現状に照らして合理的なものであるか否かについては、次節で考える。

### 2.5.2 組織レベルの FD

組織レベルにおいては、中等教育との差がより鮮明である。中等教育は、教育委員会－指導主事－校長・副校長・教頭－教員というシステムとしての序列関係の下で動いており、学校間の教員の移動も組織的に行われている。教育内容についても、学習指導要領が「与えられ」、その範囲で教育することが義務づけられている。

これに対し、まずシステム面で、大学は基本的に同格同列の教官から構成されていると言ってよい。もちろん、教授・助教授・講師・助手という序列が存在し、ある範囲・側面でその序列が強く機能していることは否定できない。しかし、学科・学部の教育というテーマでみる限り、少なくとも教授間、助教授間等は同格同列である。また、上部組織の意向によって教官が移動されることもない。一方、教育内容であるが、学科の設立・改組等に際しては、教育理念・目的・内容等を文書化して、それを担当するファカルティの構成とともに審査をうけることは周知の通りである。しかし、これらの内容は、学習指導要領のように外から「与えられる」ものではなく、大学側が自ら作成して提案するものである。さらに、設立・改組後の一定期間は当初の計画にしばられるとは言っても、実態は、講義内容の細部にまで踏み込んで問題とされるようなものでない。また、一定年限経過後は実質的に自由にカリキュラムを組むことが可能である。

以上のような中等教育との相違の理由としては、「最高学府としての位置づけ」が挙げられる。一口で言えば、「最先端の研究・教育を担う以上、自らがその目的を設定し自らの責任で実行せざるを得ないし、またそのことが社会から大学に委託された任務である」ということになろう。この点は、大学評価・学位授与機構の評価方針や JABEE の認定方針の中でもうたわれており、広く認知されていると考えてよい。ただし、上の理想が何を意味し、どのように具体化されるべきかという点について、評価・認定を行う側と受ける側との理解が整合しているかどうかは疑わしい。（少なくとも、JABEE の認定委員については、不整合という以上に、根本的なレベルでの認識の相違があるのではないかと疑われる。）

## 2.6 ファカルティ・ディベロップメントの必要性

前節で述べた「中等教育との比較」を手掛りとして、大学における FD の必要性について考えたい。

### 2.6.1 要素レベルのFDに関連する技術的事項－FD課題1および2

本項では比較的単純な問題を片づける。

まず、教官個人の授業技術の向上（これをFD課題1とする）という面についてみる。本工学部の教官の大部分は授業に熱心に取り組んでおり、個別にアンケートを行って学生の反応を確認している場合も多い。少なくとも如何にすれば効果かのある授業が行えるかという点に「十分留意している」という限りにおいて問題がないと言える。この点については、2000年度から高等教育教授システム開発センターが行っている授業参観プロジェクトの中間報告においても裏付けられている。したがって、教官個々の授業技術という側面におけるFDの主たる問題は、「この種の努力が教官個人のレベルにとどまっていて、組織化されていない」というところにあると思われる。これに対しては、「今回の試みのようにアンケート様式を統一し、その結果をたとえばヒストグラフ化して、各個の授業の現状と特徴を相対的に把握できるようにすること」などが有効な対策と考えられる。

次に、新しい教育手段の開発・利用についてみる。この点については、自主学習プログラムやメールを使った演習・レポート、仮想実験システムなど多数の可能性がある。特に、工学部の教育には、特定かつ明確な目的（理論の理解、計算力の獲得、現象の直感的把握、実験法の習熟、など）をもつものが多いので、このような教育手段の導入が教育効果の向上に有効であろうと予想される。ただし、個々の教官が別個に開発にとり組むのでは効率が悪いので、外部のリソースの利用も含めて、組織的な取り組みが必要であろう（これをFD課題2とする）。

### 2.6.2 FD課題3および4

次に、より本質的と思われる課題に入る。それは大学に「教官免許は必要ないとされた」理由の(1)と(2)に関するものである。これらが過去のある時点において正当な理由であったとしても（これについても議論の余地はあろうが）、現時点では状況が異なっている。

まず、「(1)大学生は大人である。」は「(1')大学生は大人である“べきである。”」と読み換えて、(少なくとも大学教育を受ける人格と言う面では)「大人に成り切っていない者の方が多い」という認識から出発するべきであろう。さて、「大人である」ということには多様な内容が含まれ、それらを全面的に考察すれば恐らく議論が発散する。そこで、5.2であげた自学自習という点にしばる。

最近の技術の進展とその基礎となる理念の変遷には著しいものがある。従って、技術を研究対象とする工学研究者および技術の実践にあたる技術者にとって、「自学自習」の能力は必須である。一方、入学してくる学生における「自学自習」の能力は非常に低下していると考えざるを得ない。自学自習の出発点として、学習の動機づけが重要であるが、まずこの点において現在の学生は希薄である。従来は、志望した分野についての、すなわち、将来自分がどのような仕事に従事するかについての（かなり表層的で、教官からみると幼



稚と言えるようなものであったとしても）何らかの理解ないし夢をもって入学する学生が多数を占めていた。現在では、“ほとんど何も考えていない”学生の方が多数を占めているのではないかと懸念される。次に、自学自習の実行であるが、「これまで学習していない項目でも、必要となれば自分で知識を獲得する」などという奇特なことをしてくれる学生はほとんどいない。成績のよい学生でも（というより“であるから”と言うべきようだが）、「それ、習ってません」の一言で暗にその件についての講義を求めてくる。

このような状況になった原因が受験制度にある、と言う見解は同意を得やすく、またかなりの程度正当なものであろう。ただし、「公平な選抜」を行えば、どうしてもそれに対する「効率的なトレーニング方法」が開発され、「自啓自発」や「自主独立」という傾向の強い学生よりも「効率的トレーニングをうまくこなした」学生の方が選抜される。一方、マスコミ等で取り上げられるものを除いた多くの技術分野について、高校生が十分な知識を得る機会が多いとは考えられない。とすれば、受験生（その家族、教師を含む）から見た「大学の序列」に従って、各自のパフォーマンスに見合った大学・学部・学科を選ぶ傾向となるのは不可避と思われる。これらの状況を変えるべき（もしくは是認すべき）という議論も重要であろうが、FD という立場からは、この現実を明確に把握して、「自学自習する動機が希薄で、自学自習の能力も低い入学生」を「自学自習できる大学生」へと変える方策をとらなければならない、と認識することが重要であろう。その方策は、授業方法等の要素レベルおよびカリキュラム構成、アドバイザー／チューター制などの組織レベルの双方にかかわる。これを FD 課題 3 とする。

つぎに、「(2)大学の教育は研究と一体であるべき」というフンボルト主義に移る。かつては、研究内容（そのままでないとしても、それを整理した形のもの）を大学の授業として講義すべき時代があったと想像される。しかし、現在では、高等教育が学部、修士、博士の3階層となり、学部教育はその基礎部分を担う立場にある。同時に、学部段階で卒業生を社会に送り出していることを考えると、一応完結した教育体系とせざるを得ない。一方、学部で教える科目内容が研究レベルの発展と完全に切り離せるかと言えば、少なくとも私の担当科目ではそう言い切れない。という状況を考えれば、フンボルト主義を守っていくことを基本としつつも、学部教育についてはかなりの修正をかけるというのが妥当な選択ではないかと考える。そのために重要となるのは、学部、修士、博士の教育内容の相対的な位置づけを明確にし、その視点からカリキュラムの妥当性をチェックすることであろう。これについては、学科によって事情がかなり異なるようである。したがって工学部として一律の枠組みを作るのではなく、学科ごとに3階層を明確に整理し、「それを明示する」という点において工学部としての統一を見ることになろう。これを FD 課題 4 とする。

### 2.6.3 組織レベルの FD の必要性

5.2 でみたように、教育組織のあり方は、中等教育と高等教育では大幅に異なっている。もちろん、最近では、中学・高等学校においても個性ある学校を目指した「組織レベルの FD」が求められている。しかし、大学に比べればはるかに強固な管理システムの下にある

から、その自由度も重要性も限定されたものと言わざるを得ない。これに対し、大学においては基本的に独立対等の教官によってファカルティが構成されているが故に、有効な教育活動を行うためには、そのファカルティを教育を目的として有機的に再組織することが必要であり、これが最も本質的かつ重要な FD 課題であると言えよう。

さて、現在も一応教育が行われ有為の人材を社会に送り出している（と思っている）わけであるから、現在のファカルティも教育活動を組織的に行う機能を有しているはずである。その源泉として、

- ・ 学科設立・改組に際して、理念・目的・具体的教育内容などが設定されて文書として提出されていること
- ・ 大学教官としての資格を有するものが選考されていること
- ・ 各種委員会および教授会が存在し、教育の組織的運営に責任を持っていること

などを、形式的には挙げる事が出来る。ただし、（第 2 番目を除いては）これらが実質的に、教育理念・方針の継承，カリキュラム・教育手段のレベル維持・改善，新しい学生集団への対応等に有効に機能しているとは考え難い。そこで、所属学科の場合に局限されるかもわからないが、私自身の知見に基づいて、これらの機能がどのように支えられているかをかなり具体的に見ておく。

現在のファカルティが有機的な集団として機能し、学科単位の教育が整合のとれた統一的な形で遂行できていることの実質的な源として次の諸点があげられる。

- (a) ファカルティのマジョリティ（70～80%）が本学当該学科の卒業生である。
- (b) 学生実験等が、助教授・講師・助手の集団によって独立に運営されており、テーマの立案・配分・新内容の設定・テキストの作成等の共同作業を通して十分な交流が保たれている。さらに、このシステムが若手教官に対する“大学教官としての現場実習”の機会を与えることになっている。
- (c) カリキュラム委員会が存在し、学科全体の教育のバランス、カリキュラム全体における科目の位置づけなどを判断し、科目内容の変更，担当教官の変更，実験テーマの廃止，科目の廃止，科目の新設などを常時行っている。ただし、カリキュラム委員会についての規程はない。
- (d) 修士論文の公聴会，卒業研究の審査，特別研究資格の審査などで、学生が出したアウトプットに対して共通の評価・諮問・審査を行っている。

要約すれば、「教官のバックグラウンドがほぼ同一であること、および日常の教育活動において教官間の相互作用がかなり強く存在することのために、ファカルティが教育理念・教育方針をインプリシットな形ではあるが共有している」ことが、学科単位の整合のとれた教育を可能としていると言える。

学科によって具体的事情が異なると考えられるが、上に要約した状況はほぼ共通の実体であろう。このことは、大きく 2 つの問題を含んでいる。第 1 に、上の状況は、教育プログラムを実質的に立案・維持・評価・革新する主体とシステムが外部からみて明確ではなく、またファカルティが共有しているはずの教育理念・教育方針も明示化されていないことを意味する。現在、社会のあらゆる分野で透明性，説明責任ということが要請され、大

学も例外ではあり得ない。第2に、大学における教官の流動性が今以上に高まれば、条件(a)が崩れ、条件(b)と(d)についてもスムーズには機能しなくなるであろう。

#### 2.6.4 FD 課題 5 および 6

前項の所論より、組織レベルの FD として求められているところをつぎのようにまとめることが出来よう。まず、ファカルティとして教育の理念・目的・目標・方針を明示的に共有すること、およびそれらを文書化し十分に保守・継承していくこと（ここまでを FD 課題 5 とする）。また、その目標と整合のとれた教育プログラムの立案・維持・評価・革新を行う組織を外部から見える形で運用し、それを実効的に継続して機能させていくこと（FD 課題 6）。

上記の課題 5, 6 について、事務的に言ってしまうと、「〇〇学科の教育について」というパンフレットを作り、「〇〇学科教育委員会規程」を作れば問題は解決されるという見方も出来る。また、外部からはそれで十分と了解してもらえ可能性も大きいと予想される。（多くの大学で行われている自己点検・内部評価をみれば、この感が深い。）しかし、それによって問題が真に解決されることは考えられない。工学部の教育を高いレベルに維持していくためには、個々の講義内容の改善・見直しだけでは間に合わない状況が常に生じている。したがって、課題 6 を「実効的に」達成するには、委員会が科目の内容や科目自体の廃止・新設にまで実質的に踏み込める状態でなければならない。しかし、これは一方で教官の独立性を侵害することになる。すなわち、課題 6 は非常に微妙な問題を含んでおり、委員会規程をいかにうまく工夫しても、それだけで委員会を実効的に機能させることは不可能であろう。課題 5 の達成、すなわちファカルティ間のコンセンサスの確立とその保持・継承を前提として始めて課題 6 を解決し得る。さかのぼって、課題 5 自身についても、外部向けにバラ色のパンフレットを作る程度であれば比較的容易であろう。しかし、その程度のもものでは課題 6 の基盤としては不十分で、「どの科目をどの学年で何時間教えるか」「誰がどういう方針で決定してよいか」、と言った生々しいレベルに至る合意がなければ、時代の変化に対応した教育プログラムを維持することは難しい。もちろん、「こういう事項は全教官の合意で決定する」と「合意する」ことは容易である（また、大学の自治の原則を溯っていけば、その通りということになろう）が、その結果、現在の教官の専門にかかわる講義科目ばかりがふくれ上がる一方、学科として重要な科目が欠落したり基礎的な講義の引き受け手がない、などという事態が生じるのでは、ファカルティの自治能力を疑われるだけである。

#### 2.7 本シンポジウムの形式について

今回の DB 形式 FD は、前節の課題の中の 1, 3, 5 に資することを目的としている。学生に対するアンケートについては、「個々の授業および学科のカリキュラムが、学生の目にどう映っているかを知り、自省の材料とする」目的であることは自明であろう。そこで、

何故、「シンポジウム」を「ディベート形式」で行うのかという点を説明しておく。

本工学部では、学生の学習意欲の向上を目的として、主として基礎教育科目を対象とするアンケート調査を 1997 年度に行っている。得られた結果は、予想と大幅に異なるものではなかったが、いくつかの側面についてある程度定量的な知見が得られた。同時に、自由記述欄に色々な観点から真面目な意見を書いてくれる学生が多数存在し、教官として非常に参考になるというのが調査委員一同の一致した見解であった。その結果は報告書にまとめられ（京都大学工学部学習意欲調査委員会（代表：吉田郷広）、一般教育における工学部学生の学習意欲の向上方策に関する調査研究、平成 10 年 3 月）、工学部教官に配布された。ただし、自由記述欄に現れた意見をすべて印刷するのは無理であったため、希望者にフロッピーをお渡しするという方法をとった。

以上の成果は、その後の全学共通科目に関する議論の中に生かされるとともに、個々の教官によって利用されているものと思われる。ただし、後者については、結果の一部分を少数の方々が見ておられる、という段階にとどまるのではないかと推定される。その理由として

- (i) 個人でアンケート結果を読み通すのは非常に負荷が大きい。（選択肢型の質問はグラフ化したので比較的容易にながめていただけたはずである。しかし、自由記述型の解答の方に貴重な意見が散見される。こちらは全体としては量が多いが、あまり重要でなさそうな感想などの中に重要なものが埋もれているという状態で、重要な意見を抽出するのに骨が折れる。）
- (ii) 重要な問題点についての指摘があったとして、それは学生の立場と教官の立場から両様に解釈できる。両方の立場からの解釈を吟味・総合して始めて意味のある解答に到達するであろうが、場合によっては相反する思考を同時に要求されるので、それを 1 個人で行うのはかなり難しい。

今回ディベート形式のシンポジウムを計画したのは、上の 2 点を解釈し、アンケート結果を FD へとスムーズに接続することを意図したものである。すなわち、まずシンポジウムという場を作ることによって、(i)の負担を（特にフロアー参加者について）軽減した形で学生による教育評価の結果に触れていただけることを期待した。また、役割分担を指定（学生側と教官側）することによって、パネラーがかなり単純に（相手の立場を深く考えずに）教育評価の結果を解釈できるので、(ii)の問題も解釈できるのではないかと考えた。なお、授業担当者を F パネルとせず、コメンテータとしたのは、議論が対抗的ゲームの様相をおびることを避けるためである。また、この活動を通して、ファカルティ・ディベロップメントの必要性の認識が深まり、将来的には教育理念を明示的に共有できるようになることも期待している。

## 2.8 あとがき

今回は初めての試みで、どのような結果となるかわからないが、5～6 節にあげた諸課題に対して、順次何らかの解答を与えていかなければならないと考えられる。その為には、

今回のような工学部全体としての取り組み以上に、学科ごとの具体的な施策がより重要である。本シンポジウムその契機となれば幸いである。

(本稿は、**2001 年 3 月 19 日**のシンポジウム開催準備のために作成したものである。)